

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ**



**ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ**

**МАСТЕР АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ  
СТУДИЈСКИ ПРОГРАМ ЛОГОПЕДИЈА**

**МАСТЕР РАД**

**ЛЕКСИЧКО - СЕМАНТИЧКЕ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ  
МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Ментор:

Проф. др Миле Вуковић

Студент:

Валентина Матовић 2019/3003

Београд, септембар 2020

## АПСТРАКТ

Језик је хијерархијски организован систем у оквиру којег се разликује неколико нивоа. Развој језика обухвата две способности: способност спонтане производње говора и способност да се разуме говор других људи. Од тренутка када се идентификује прва дечја реч очекује се равномеран лексички развој како у разумевању тако и у произвођењу језика. Језички развој у школском периоду подразумева да се већ постојећим језичким формама додају неке нове функције, а савладане језичке функције се исказују неким другим језичким средствима. Поред успостављања значењских односа међу речима (синоними, антоними, хомоними, хипоними и др.), у школском периоду се развија и способност коришћења фигуративних израза, као што су метафора и поређења, који су значајни за развој и богаћење лексики. Рани школски узраст представља период наглог проширивања језичке компетенције у оквиру синтаксичког и семантичког нивоа језичке структуре. Сматра се да је језички капацитет важан чинилац који утиче како на развој лексичко-семантичких способности у школи тако и на успех у учењу.

Циљ рада је преглед литературе и систематски приказ лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста.

**Кључне речи:** *млађи школски узраст, семантичке способности, лексикон.*

## ABSTRACT

Language is a hierarchically organized system within which several levels are distinguished. Language development encompasses two abilities: the ability to produce speech spontaneously and the ability to understand other people's speech. From the moment the child's first word is identified, a balanced lexical development is expected both in understanding and in the production of language. Language development in the school period implies that some new functions are added to the already existing language forms, and the mastered language functions are expressed by some other language means. In addition to establishing semantic relations between words (synonyms, antonyms, homonyms, hyponyms, etc.), the school period also develops the ability to use figurative expressions, such as metaphors and comparisons, which are important for the development and enrichment of vocabulary. Early school age is a period of rapid expansion of language competence within the syntactic and semantic level of language structure. It is considered that language capacity is an important factor that influences both the development of lexical and semantic abilities in school and success to learn.

The aim of this paper is to review the literature and systematically present lexical-semantic abilities in children of younger school age.

**Key words:** *younger school age, semantic abilities, lexicon.*

## САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. ЦИЉ РАДА .....	3
3. МЕТОД.....	4
4. ТЕОРИЈЕ О РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА .....	5
5. ПРОЦЕСИ У РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА .....	7
6. ЛЕКСИЧКИ РАЗВОЈ .....	9
7. СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ.....	13
7.1. Утицај семантике на језичку компетенцију .....	14
7.2. Значење речи и значењски односи међу речима .....	16
8. ФОРМИРАЊЕ МЕНТАЛНОГ ЛЕКСИКОНА.....	23
8.1. Лексичко- семантичка мрежа .....	25
9. РАЗВОЈ ЈЕЗИКА У ШКОЛИ.....	27
9.1. Ранија истраживања.....	33
9.2. Утицај образовног статуса родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста .....	37
10. ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ КОД ДЕЦЕ АТИПИЧНОГ РАЗВОЈА .....	39
10.1. Лексичко-семантичке способности од деце са специфичним језичким поремећајима .....	39
10.2. Лексичко-семантичке способности код деце са оштећењем вида.....	41
10.3. Лексичко-семантичке способности код деце са интелектуалном ометеношћу .....	42
11. ПРОЦЕНА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ.....	43
12. ЗАКЉУЧАК.....	45
ЛИТЕРАТУРА .....	47

# 1. УВОД

*Језик* се посматра као сложени систем кодова који означавају предмете, симболе, радње или односе који носе функцију кодирања, преноса информације и њеног увођења у различите системе, док се *реч* односи на основно средство кодирања и преношења поруке (Јурија, 2000; Голубовић, 2016).

Језик се може посматрати као инструмент којим се преносе значења. У литератури о језику, проучавање значења заузима значајно место (Wierzbicka, 1996), јер размишљања и позивања на значење речи заокупљују од давнина интересовање истраживача из бројних хуманистичких и друштвених наука (лингвистика, филозофија, психологија, антропологија и друге). У модерној лингвистици значење се проучава анализирањем начина на који се речи и реченице користе у специфичним контекстима (Crystal, 1987).

Језик је систем знакова а не скуп неповезаних елемената: то је организована целина чији делови стоје у одређеном међусобном односу, образујући једну структуру (Бугарски, 1991). Он је хијерархијски организован и представља двоструко рашчлањен систем. У њему се разликују *план садржаја* (јединице са значењем - речи) и *план израза* (јединице без самосталног значења које својим комбиновањем образују јединице са значењем - гласови).

У оквиру хијерархијски организоване језичке структуре, разликује се неколико нивоа. Најраспрострањеније је мишљење да постоје четири нивоа којима је могуће објаснити структуру организовања језика:

Први ниво језичког система је *фонолошки ниво*, који се бави организацијом и функцијом фонема (најмања језичка јединица која нема значење).

Други ниво је *лексички ниво* који чине речи које представљају целовиту и самосталну језичку јединицу.

Следећи ниво је *граматика* који је комплексан систем законитости који омогућава говорнику да са ограниченим бројем речи изрази неограничен број реченица. У традиционалном смислу граматички ниво обухвата морфологију и синтаксу. Морфологија се бави проучавањем морфема које представљају најмање јединице језичке структуре са самосталним значењем. Синтакса проучава на који начин се речи комбинују у реченице као и односе између елемената реченичне структуре.

*Семантички ниво* језичке структуре обухвата план језичког садржаја и проучава значење речи и реченица. Дели се на *лексичку семантику*, која се бави проучавањем значења речи, и *реченичну семантику*, која се бави проучавањем реченица.

Последњи и највиши ниво организације језичког система је *прагматика* која проучава принципе употребе језика у комуникацији (Вуковић, 2016).

## **2. ЦИЉ РАДА**

Циљ рада је преглед литературе и систематски приказ лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста.

### 3. МЕТОД

Рад је базиран на прегледу доступне литературе о лексичко-семантичким способностима и дефицитима код деце млађег школског узраста.

Претрага је извршена преко следећих претраживача: Science Direct, Google Scholar Advanced Search и прегледом публиковане литературе, доступне у Универзитетској библиотеци у Београду. Као кључне речи за претрагу су коришћене: *млађи школски узраст, лексикон, семантичке способности.*



#### 4. ТЕОРИЈЕ О РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА

О развоју језика се дуго мислило као о *процесу подражавања и поткрепљења*. Сматрало се да је подражавање посебна вештина у развоју језика. Деца већину времена проводе имитирајући оно што чују од својих родитеља, нарочито у периоду када уче нове речи. Деца често подражавају оне реченичне обрасце које не могу спонтано да произведу, а престају да их имитирају када почну да их користе у говору. Кристал (1987) је претпоставио да је подражавање нека врста моста између разумевања и спонтаног произвођења. Дете имитацијом фонетско-морфолошко-синтаксичких облика, током дугог низа година, развија свој матерњи језик (према Голубовић, 2016).

Према *теорији урођености*, сматрало се да деца поседују урођену способност за језички развој. То значи да деца када се изложе језику, аутоматски почињу да функционишу одређени принципи за откривање и структурисање језика и ти принципи чине дечји „механизам за усвајање језика (МУЈ)“. Дете користи свој „механизам за усвајање језика“ како би протумачило исказе које чује око себе и како би научило граматику свог језика, односно шта су реченице и како се граде. Неке присталице ове теорије сматрају да МУЈ помаже деци у усвајању знања језичких универзалија, као што је постојање реда речи и врста речи, док су други сматрали да он даје опште поступке за откривање начина како се језик учи. Међутим, сви они се слажу да је потребно да се развије неки концепт који би објаснио необичну брзину којом деца уче да говоре и велику сличност у начину усвајања граматичких образаца код различите деце и у различитим језицима. Они тврде да говор одраслих сам по себи не може да пружи средство које би деци омогућило да сама открију језичке правилности, обзиром да је он сувише сложен и неорганизован (Crystal, 1987).

Заступници *теорије когнитивног развоја*, тврде да се усвајање језика треба посматрати у контексту дечјег интелектуалног развоја, односно језичке структуре ће се појавити само ако постоји већ оформљена сазнајна основа. Когнитивисти сматрају да се језик и мишљење преплићу кроз развој: језик одражава, а можда и утиче на квалитет мишљења у сваком периоду живота. Најпознатији заступник ове школе је Жан Пијаже (Crystal, 1987). Он је дефинисао четири стадијума интелектуалног развоја:

1. Сензомоторни стадијум (0 – 18 месеци)
2. Преоперациони стадијум (2 – 7 година)
3. Стадијум конкретних операција (7 – 11 година )
4. Стадијум формалних операција (11 – 15 година).

Између стадијума постоји хијерархијска структура односно сваки претходни стадијум интелектуалног развоја представља основу за развој вишег ступња сазнајног функционисања (Матејић-Ђуричић, 2010). Студије које су се бавиле испитивањем веза између фаза когнитивног развоја које је предложио Пијаже и појаве језичких вештина, показују да су везе најјасније током најранијег периода учења језика (до 18 месеци). У овом периоду долази до развоја „сензомоторне интелигенције“ када деца конструишу менталну слику света објеката. Касније током овог периода деца развијају осећај за сталност предмета, почињу да трагају за предметима који су сакривени, па су неки научници тврдили да способност именовања класа објеката зависи од претходног развоја ове когнитивне способности. Међутим, тешко је да се предвиде јасне корелације између специфичних когнитивних понашања и језичких својстава у овом раном периоду (Crystal, 1987). Структура конкретног стадијума подразумева логичко објективно схватање стварности које се односи на све реално постојећих објеката, док стадијум формалних операција подразумева развој апстрактног мишљења (Матејић-Ђуричић, 2010).

## 5. ПРОЦЕСИ У РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА

Развој говора и језика је дуготрајан процес у оквиру кога се издвајају две фазе: *прелингвистичка* и *лингвистичка фаза*.

Прелингвистичка фаза обухвата период од првог крика новорођенчета до свесне употребе прве речи, што се у просеку дешава око дванаестог месеца живота.

Лингвистичка фаза започиње појавом прве речи и траје до потпуног овладавања фонологијом, граматиком и синтаксом датог језика (Вуковић, 2015).

Језик је уређена структура. Процес развоја укључује комбиновање јединица нижег нивоа у јединице вишег нивоа. Лингвална фаза у развоју говора и језика се састоји од: фонолошког, граматичког, семантичког и прагматског развоја са једне стране, али и од продукције (енкодирања) и разумевања језика (декодирања) са друге стране (Голубовић, 2016).

Код деце, развој језика обухвата две способности:

1. *Способност спонтане производње говора;*
2. *Способност разумевања говора других људи;*

Продукција језика представља процес претварања мисли и идеја у језички израз, док је разумевање језика процес примања и разумевања језичког садржаја. Она подразумева: *семантичко, граматичко и фонолошко енкодирање*. Семантичко енкодирање подразумева претварање мисли и идеја у лексичке јединице. Граматичко енкодирање је организовање лексичких јединица поштујући граматичка правила језика којим се особа изражава. Фонолошко енкодирање представља процес селекције и произвођења фонема које образују језички израз.

Разумевање језика такође подразумева одређене процесе *декодирања*. Фонолошко декодирање обухвата детекцију и дискриминацију фонема, граматичко декодирање се односи на разумевање начина на који су организоване лексичке јединице, док је семантичко декодирање процес разумевања значења језичког изрази (Голубовић, 2016). Разумевање углавном претходи продукцији говора, али се може десити и обрнуто, или се оба процеса могу одвијати истовремено.

Организација језичког система је сложена, тако да није једноставно утврдити на који је начин та структура организована.

Дете усвајањем матерњег језика заправо усваја читав систем правила који лежи у основи свих исказа у датом језику – то јест, граматику језика. Дечја граматика је у свакој фази аутентичан систем са сопственим правилима, пре него несавршена имитација граматике одраслих (Бугарски, 2003). Развој граматике као и других језичких структура није самосталан, већ је потпомогнут фонолошким, семантичким и прагматским развојем (Голубовић, 2016).

## 6. ЛЕКСИЧКИ РАЗВОЈ

*Реч* означава предмет и има функцију одређеног значења, тј. истиче обележја и генерализује их, анализира предмет, сврстава га у одређену категорију и преноси општељудско искуство (Лурија, 2000). Речи именују ствари или се односе на њих, али се највећи број речи не може довести у везу са стварима (Crystal, 1996).

Појава прве речи представља први знак развоја језика код детета, а развој речника је најочљивија карактеристика развоја језика у раном дечјем узрасту (Вуковић, 2015). Развој речи претходи развоју реченице, тако да од тренутка када се идентификује прва дечја реч очекује се равномеран лексички развој како у разумевању тако и у произвођењу језика. Међутим, неретко се дешава да постоје одређене разлике на нивоу експресивног и рецептивног речника. Прва реч се углавном јавља на узрасту од око 12 месеци. Просечан вокабулар за децу узраста око 18 месеци је око 50 речи, док се сматра да разумеју петоструко више речи. Деца не уче речи са њеним готовим значењем, већ она морају сама да открију шта она треба да значи и да у том процесу праве грешке. Око друге године говорни вокабулар премашује 200 речи (Crystal, 1987). После овог периода не можемо са сигурношћу говорити о величини вокабулара код деце, али се сматра да деца у просеку током треће године изговарају око 500 речи, а у четвртој око 1500 речи. Током треће године долази до импресивног увећања обима и разноврсности вокабулара, што је познато као „експлозија вокабулара”, а сматра се да се сваке наредне године дечји речник увећава за око 500 нових речи. Вокабулар шестогодишњег детета може износити око 14 000 речи (Carey, 1978; Templin, 1957; Clark, 2017).

**Табела 1. Фонд речи по Смиту (према Доброта, 2009)**

Узраст детета (у месецима)	Број речи
10	1
12	2
15	19
18	22
21	118
24	272
36	896
48	1540

Потпуно разумевање језичког садржаја лексеме, је основни предуслов за проширивање и богаћење активног речника преко лексичких скупова (Кашић, 1996). Развој

речника обухвата развој нових класа речи и богаћење постојећег фонда.. Речник разумевања и препознавања речи је још од детињства већи од активног речника. Обзиром да се помоћу речника може проценити богатство и развијеност појмова код деце, сматра се да је дечји речник показатељ општег интелектуалног развоја детета .

Усвајање и употреба нових речи представља комплексан процес. Дете како би усвојило нову реч мора да идентификује форму изговорене речи, као и коректно значење језичког стимулуса. Након ове фазе, дете мора да сачува и организује фонолошке, синтаксичке и семантичке информације дате речи у оквиру лексикона, као и да буде у могућности да приступи тим информацијама током употребе (Дрљан, 2017).

Прве речи које деца науче углавном се односе на конкретне аспекте у окружењу, као и на важне особе из њиховог живота и оне су углавном базиране на перцептивним карактеристикама објеката (боја, облик, величина, укус, текстура), што значи да деца уче перцептивне карактеристике конкретних објеката и онда та значења примењују на објекте са сличним или истим карактеристикама (Clark, 1973; Carroll, 1994).

Нелсон је пак сматрао да се прве речи усвајају на основу функционалног значаја ( на пример дете познаје реч *лопта* на основу онога што може радити са њом), а касније спознаје карактеристике објекта у оквиру тих функција. У међувремену дете може да прави хиперекстензије на основу функције, тако што функционално сличне објекте назива *лоптом* (Nelson 1974, 1978; Carroll, 1994). У раној фази развоја говора углавном преовлађују именице. Прве речи могу имати функцију именовања и функцију реченице (холофраза), на пример *вода* може да значи само „*вода*“ или да значи „*Дај ми воду*“ (Наумовић, 2000; према Радуловић, 2017). Око друге године деца почињу да повезују две речи у једну реченицу, односно имају телеграфски говор (дете испушта граматичке речи). Крајем треће године телеграфски говор се губи а реченице полако почињу да личе на реченице одраслих (Crystal, 1987). До краја треће године, деца типичног развоја би требало да користе све врсте речи (Голубовић, 2016).

За лексички развој није довољно само знати именовати предмет, већ се мора остварити и когнитивно сложенији процес - стварање мрежа, односно дете треба да разуме да већи број предмета може бити назван једним именом и да постоје одређене везе између речи. Стварање мреже се одвија споро и повезано је са дететовим когнитивним и семантичким развојем, као и његовим знањем о свету. Стављање речи у одређени однос, чини језик детета делотворнијим јер му омогућава да овлада језиком на апстрактном нивоу. У школском периоду то се уочава у томе што деца почињу да разумеју и да употребљавају значењске односе међу речима као што су синоними, хомоними, аноними, метафора итд (Aitchinson, 1998; Кувач и Мустапић, 2003).

Иза сваке речи стоји један сложени систем веза (као центар семантичке мреже) и реализација одређених семантичких поља која карактеришу структуру речи. Један од најчешћих метода оцене семантичких поља је метод асоцијација. Одговори који се добијају путем ове методе се могу поделити на спољне и унутрашње асоцијативне везе. Спољне асоцијативне везе подразумевају асоцијације по сличности (*дрво - стабло*), док унутрашње подразумевају везе које укључују речи у одређену категорију (*крава - животиња*). Фреквентност речи у језику и раније искуство детета су свакако фактори од којих зависи подсећање на задату реч или именовање одређеног предмета. Деца употребљавају реч с одређеним циљем, било да се ради о успостављању контакта или изражавања неке жеље (Голубовић, 2016).

Постоји одређени пут сазревања. Прво се јавља разликовање, затим генералисање, које представља смену психолошких операција и прелаз од очигледног издвајања обележја ка логичком уопштавању и увођењу предмета у заједничку апстрактну категорију. За децу предшколског узраста карактеристична је операција разликовања односно указивања на очигледна обележја која праве разлику између поменутих објекта. Деца млађег школског узраста користе операцију уопштавања и издвајања заједничких обележја, али је још увек присутно поређење предмета и не користе апстрактне категорије. Код старије деце очекује се развој апстрактних операција и приликом решавања сложенијих задатака (Голубовић, 2016).

Неки аутори сматрају да реорганизација речника почиње између шесте и девете године када деца почињу да користе све више парадигматске асоцијације а смањују број синтагматских асоцијација (Nelson, 1977). Присуство синтагматских асоцијација указује на присуство непопуне листе семантичких својстава за дате речи, док старија деца продукују углавном парадигматске асоцијације које су повезане са напреднијим језичким развојем.

С обзиром на то да свака реч садржи фонолошке, семантичке, синтаксичке и друге информације и да просечан средњошколац познаје преко 60 000 речи, може се закључити да је број информација који се складишти у лексикону прилично велики. Брзина и тачност којом су деца у могућности да процесирају језичке информације указује на висок ниво организације лексикона (Bock & Levelt, 1994; Bloom, 2000; према Дрљан, 2017).

Према Хркаловићу (1982) разликујемо:

- *активни* или *продуктивни речник* (речник који користимо приликом писања и речник који сачињавају речи које користимо у говору)
- *пасивни* или *рецептивни речник* (речник који се препознаје приликом слушања и речник који се препознаје приликом читања).

Фонд пасивног речника је углавном већи од фонда активног, али се та разлика смањује са узрастом. Резултати истраживања неких аутора су показали да се лексикон са узрастом значајно богати како у домену активног тако и у домену пасивног речника (Веселиновић, Кашић и Славнић, 2012; према Голубовић, 2016). Формирање речника почиње стицањем представе о одређеном појму, што доводи до његовог схватања а затим и до повезивања знака и означеног. Оба речника (и активни и пасивни) се разликују по обиму и садржају од особе до особе, односно они су условљени узрастом, као и степеном образовања.



## 7. СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ

*Семантички развој* подразумева сложен процес придруживања језичког садржаја језичком изразу. Семантички (значењски) ниво језика се развија упоредо са развојем виших интегративних предела коре мозга, као што су терцијарне области паријето-темпорно-окципиталне тремеће и предели префронталних области (Ћордић и Бојанин, 2011). Он се почиње богатити онда када дете постане способно да различита искуства доживи као једну целину, да зна да их именује, препозна и суштински разликује.

Семантика је везана за речник, помаже у одлуци шта има смисла, а шта је без значења. Семантичко памћење се односи на употребу језика, која захтева познавање значења речи и правила помоћу којих се речи комбинују у реченице. Ове информације су ускладиштене током дугог временског периода, углавном доживотно.

Развој семантичког нивоа језичке структуре зависи од развијености других нивоа језичке структуре, пре свега од синтаксе, али је повезани са фонологијом. Неки аутори описују развој препознавања речи као интеракцију између фонолошких и семантичких путева и сматрају да варијације које се јављају у семантичкој и фонолошкој обради речи резултирају првенствено индивидуалним разликама (Plaut, McClelland, Seidenberg & Patterson, 1996; Стевановић и Лазаревић, 2014).

Да би деца дефинисала значење неког именованог појма учачавањем његових општих и посебних карактеристика које га потпуно диференцирају од других појмова, потребно је да се стекну услови како лексичке тако и когнитивне зрелости (Кашић, 2002).

Према традиционалном приступу, значење се дефинише као ментални садржај који је представљен у одређеном појму и који се може пренети од *енкодера* (пошиљалац поруке) до *декодера* (прималац поруке), уобличавањем у језичке јединице. Језичко значење није целовита и стална категорија која би се дала лако утврдити, него динамичко обележје употребе језика у говорним ситуацијама (Бугарски, 1996).

У оквиру семантике издвајају се два међусобно повезана подсистема: *лексичка семантика* (развој вокабулара и познавање врсте речи) и *релациона семантика* (апстрактније значењске релације изражене кроз комбинацију речи) (de Villiers & de Villiers, 1978).

*Лексичка семантика* обухвата лексичке јединице (лексеме, идиоми) које су лишене контекста, па тако одговара на питање шта све одређена лексема значи. Она обухвата унутарјезичке чиниоце, односно кодну компетенцију знања о језику (Прчић, 2008). Компетенција се односи са једне стране, на способност комбиновања лексичких морфема у

нове лексичке јединице, лексеме и идиоме, а са друге стране на способност комбиновања лексичких јединица у саставу синтаксичких јединица и претпоставља познавање дескриптивног значења. Комуникативна компетенција, за разлику од кодне компетенције, обухвата способност бирања и прилагођавања лексичких јединица различитим комуникативним ситуацијама и претпоставља познавање асоцијативног значења. Ове две компетенције постоје на два различита нивоа језичке структуре, али међу њима постоји висок степен комплементарности (Прчић, 2008).

Развој појмова код деце је повезан са развојем лексикона (од конкретног ка апстрактном, од нејасног ка јасном, од општег ка посебном, од простог ка сложеном). Међутим може се десити да развој речника утиче на развој речи, тако што дете најпре чује одређену реч, а тек након обраде исте стиче појам о њој. Обзиром да речи (предмети и појмови) имају своје самостално значење, називају се још и *појмовне речи* (именице, глаголи, придеви, прилози). Може се десити да дете стекне погрешне појмове о значењу одређених речи, што је карактеристично за ситуације када дете добија погрешне информације или је резултат дечије маште или ограниченог искуства (Голубовић, 2016).

Разлике између разумевања речи (језичка компетенција) и моћи коришћења истих у говору (језичка перформанса) се смањују са узрастом. Дете у почетку неће разумети тзв. *релационе речи* које казују односе (предлози, везници, заменице, заменички прилози, помоћни глаголи и донекле бројеви) али ће их постепено схватити и њима се служити на средњем и старијем узрасту. На предшколском узрасту именовање предмета значи његову генерализацију, тј. давање уопштеног значења које се надограђује на конкретно. (Crystal, 1987).

### **7.1. Утицај семантике на језичку компетенцију**

Бројна истраживања упућују на то да је адекватна семантичка развијеност неопходна за овладавање другим нивоима језичке компетенције. Лексичка димензија осим што има кључну улогу у развоју језика, она у значајној мери утиче и на способност читања као и на целокупан школски успех (Baumann, Kame'enui & Ash, 2003; према Стевановић и Лазаревић, 2014).

Сматра се да непрепознавање значења речи може представљати ограничавајући фактор за способност читања (Yopp, Yopp & Bishop, 2009; Стевановић и Лазаревић, 2014). Код деце узраста од осам до тринаест година, анализа одређених предиктора читања је

показала да су развијеност речника и семантички ниво директно повезани са разумевањем прочитаног текста (Nation & Snowling, 2004; према Стевановић и Лазаревић, 2014).

Неки аутори сматрају да недовољно развијен речник као и неспособност да се разуме прочитани текст доводе до зачараног круга и неуспеха током школовања. Ученици који не разумеју значење речи углавном избегавају да читају, што доводи до тога да немају прилику да науче нове речи и тако обогате свој вокабулар. Обзиром да се семантички развој унапређује читањем, деца проводећи мање времена читајући књиге, неповољно утичу на семантички развој.

Однос између разумевања прочитаног и речника указује на способност ученика да доноси закључке о прочитаном тексту (Stahl & Nagy, 2006; према Стевановић и Лазаревић, 2014). Нека истраживања показују да 95% деце млађег школског узраста може да прочита више речи него што заправо разуме (Biemiller, 2005). Бекер (Becker, 1977) је у својим истраживањима показао да је основни узрок школског неуспеха код деце неадекватно знање лексике (Стрижак, 2019). Многе студије указују да деца која живе у лошијим социоекономским условима постижу слабије резултате на стандардизованим тестовима речника.

Вештина читања, нарочито декодирање и разумевање, се повезује са познавањем речника (Carlson, Jenkins, Li & Brownell, 2003; Perfetti, McKeown & Kucan, 2010; према Дурановић и сар., 2019), међутим мишљења су подељена у вези тога да ли се вештина читања повезује са учењем речи из контекста код деце. Истраживања на ову тему су показала да деца из лошијих социоекономских услова, имају више тешкоћа у читању него деца која живе у бољим (Hackman & Farah, 2009; National Center for Education Statistics, 1999; према Дурановић и сар., 2019).

Семантички садржај језичког израза се мења у зависности од психофизиолошког и сазнајног развоја детета, као и од услова које му обезбеђује средина у којој дете живи и комуницира.

Проучавање семантичког развоја подразумева много више од вокабулара, тако да са семантичког гледишта треба изучавати и граматичке конструкције, односно начин на који су деца савладала сложена кондициона значења у *ако*-конструкцијама или узрочна значења (*због тога, тако и пошто*). Деца која имају осам или девет година можда су добро савладала граматичке конструкције (сложена кондиционална значења *због тога, тако* или *пошто*) али и даље имају потешкоћа са енкодирањем значења. Способност коришћења фигуративних израза и уочавања двоструких значења такође се разликује углавном после шесте године. Један од најзначајнијих догађаја у овом каснијем периоду јесте способност детета да integriше неколико карактеристика семантичког знања у једну изјавну реченицу која представља дефиницију. Све до осме или девете године не образују се искази који подсећају

на облик дефинисања код одраслих. . Семантички развој се наставља кроз школски период и траје током целог живота (Crystal, 1987).

Владисављевић је, конструишући тест у раду са децом од седам и осам година, установила да семантички тест даје боље резултате што је дете интелигентније а родитељи образованији. У детињству семантички ниво почиње богатити новим облицима тек када је дете способно да своја различита искуства доживи као аутентичне целине које може да назове истим именом, а опет је способно да их разликује суштински. Реч се разуме само кроз општи контекст одређене животне ситуације у оквиру које се она користи. То значи да разумевање појава постаје услов за развој речи, прво хомонима, као најближих раним способностима логичког разумевања појава у животу. Потом се развијају антоними и то у домену конкретних појмова, а затим синоними који на овом узрасту не представљају у потпуности део активног децјег речника, а сличан начин усвајања је и када су у питању метоними. Владисављевић сматра да је ово типичан развој деце узраста од седам и осам година. Сва значајнија одступања од ових нормативних оквира указују на сиромаштво и заостајање у развоју лексичко-семантичког нивоа језичке структуре. Према томе, развијеност ових семантичких категорија један је од показатеља развијености лексичке семантике (Владисављевић, 1983; према Ћордић и Бојанин, 2011).

## **7.2. Значење речи и значењски односи међу речима**

Речи су носиоци значења у језику и неопходно је да деца познају значења не само појединачних речи већ да буду у стању и да их употребљавају у различитим ситуацијама и у комбинацијама са другим речима. Способност разумевања значења речи и реченица је значајна детерминанта језичког развоја (Драгић, 2018).

Развој значења речи представља развојни процес који се разликује код деце и одраслих, наиме значење речи које деца користе се често не поклапа са значењем тих истих речи у говору одраслих. Код деце прва значења речи могу имати проширено или сужено значење у односу на значења код одраслих. Проширено значење подразумева да дете користи једну реч за више значења у односу на одрасле, док сужено значење подразумева да дете једну реч користи само за именовање одређеног предмета али не и за класу предмета. Обзиром да деца везују речи за оно што је њима перцептивно уочљивије, јасно је зашто су њихова прва значења проширена или сужена у односу на одрасле. Везе између речи и

предмета се остварују посредно преко генерализованог семантичког садржаја, преко појма или слике (Rubinstein, 1950; Голубовић, 2016).

Према Кристалу (1987) постоје три типа грешака које се често јављају током друге и треће године:

- *Хиперекстензија* (реч се проширује како би се применила и на друге објекте који деле одређено значење, на пример реч *пас* могла би да важи и за друге животиње);
- *Хипоекстензија* (реч се употребљава у ужем значењу него што га има у језику одраслих, на пример реч *пас* се примењује само на породичног пса);
- *Распарење* (не постоји основа за погрешну употребу речи, јер је у једном случају на пример *телефон* назван *трактором*. Обично нема начина да се уђе у траг асоцијацији идеја које су довеле до ових погрешних идентификација).

Речи су језичке јединице са значењем, које могу имати одређена значења:

- 1) Лексичко и граматичко значење
- 2) Предметно и емотивно значење
- 3) Конкретно и апстрактно значење
- 4) Основно и пренесено значење
- 5) Денотација и конотација.

Речи као што су на пример *књига* или *читати* означавају предмет или радњу и имају лексичко значење, али оне такође имају и граматичко значење према врсти речи којој припадају, роду и броју. Граматичке речи као што су *везници* и *предлози* имају и одређено лексичко значење (Бугарски, 2003).

Све речи имају обе врсте значења, али у различитом степену и између њих постоји континуитет.

*Предметно* (референцијално) значење је карактеристично за речи које не изазивају неку емотивну реакцију, док *емотивно* значење укључује посебан људски однос или реакцију. (нпр. *кућа* и *дом*).

*Конкретне речи* означавају нешто одређено, лако уочљиво и често материјално (*врата*, *ауто*) за разлику од апстрактних речи (*успех*, *лепота*). Реч за децу има оно значење које су упознала у конкретној ситуацији. Деца постепено и уз честе грешке у говору откривају да реч може имати више значења. (Владисављевић, 1977).

*Денотација* се односи на основно, неутрално значење речи, док конотација представља изведено, емотивно значење речи. (нпр. *мајка* као женски родитељ и реч *мајка* као симбол љубави и бриге).

*Предметно значење* често је у исто време и конкретно, основно и денотативно, а насупрот томе емотивно значење је често апстрактно, пренесено и конотативно. (Бугарски, 2003).

Деца често користе речи чије пренесено значење не разумеју и тако стварају нешто попут нове речи, што представља кованицу. Она на почетку говорно-језичког развоја поседују много мањи вокабулар него одрасли, тако да се често суочавају са „семантичким празнинама“ када покушавају нешто да именују. У тим ситуацијама они се могу ослањати на познате лексичке опције, на пример могу користити деиктичке изразе као што је *овај* или *онај* да би добили жељени предмет или се ослањати на познате глаголе како би именовали одређену радњу (Oark, 1983; Clark, 2017). Међутим у већини случајева, деца у овим ситуацијама производе неке своје сопствене речи које су само њима познате (Clark, 1995).

Уколико дете не користи реч на одговарајући начин, оно заправо једним појмом описује сасвим друго значење и реч је о проширеном значењу. Скуп свих проширених значења са истом појмовном вредношћу, представља семантичко поље. Структура семантичког поља је подложна променама током времена. Иако је реч иста у фонетском смислу, она може имати више значења.

На који начин ћемо неку реч схватити зависи од нашег искуства са датом речју, као и од контекста у којем је она представљена.

Истраживање које је спровео Рескорла (1989) било је усмерено на утврђивање степена кашњења у језичком развоју код деце узраста од две године. Он је сматрао да је успорени језички развој заправо последица психичких поремећаја, који имају директан и негативан утицај на процес учења (Rescorla, 1989; према Голубовић, 2016).

Речи имају своја појединачна значења, али оне заједно могу да стоје у разним врстама значењских односа:

1. *Синтагматски односи* (односи између јединица заједнички присутних у једном исказу, које образују низ; колокације као на пример *грудва снега*)
2. *Парадигматски односи* (односи између у једном исказу присутних и из њега одсутних јединица, које образују скуп):
  - синонимија
  - хомонимија
  - антонимија

- метонимија
- хипонимија
- полисемија

Лексичка *синонимија* представља однос између две лексеме различитог облика а истог или блиског значења, као на пример: *уочити- запазити*. Помоћу синонима се исказују fine значењске нијансе, јер избором појединог синонима руководи његова специфичност у односу на друге речи сличног значења. Синонимија представља главни показатељ језичког богатства (Драгићевић, 2010).

*Хомонимија* представља релацију између лексема које припадају истој граматичкој врсти речи, и имају исту форму а различита, са синхронијског становишта неповезана значења, као на пример: *сто-сто за ручавање, сто динара*. Сматра се да хомоними, као облик језичког мишљења, унутар семантичке структуре, су углавном развијени на узрасту између седме и осме године.

*Антоними* су речи супротног значења, као на пример *живот – смрт*. Развој анонима зависи од пола, узраста и социо- културног окружења (Драгићевић, 2010). Деца веома рано имају тенденцију да схвате концепт антонима, и често антониме усвајају у паровима, а не као засебне целине.

Лексичка *метонимија* представља способност многих чланова једне тематске групе лексема да по истом моделу преносе своја имена на друге појмове из истог домена стварности на основу неке логичке везе међу њима. Та веза може бити просторна, временска, узрочно- последична, посесивна. Метоними су речи које садрже пренесено значење, те се очекује да се оно препозна (на пример *За кога се каже да је као лисица? ... за оног ко је лукав*). Ове речи захтевају вишу развијеност мисаоних способности на представном плану, како би се схватили у потпуности. Сматра се да се најјасније схватају после једанаесте године, са развојем формалних операција. Метонимија је изузетно корисна обзиром да се помоћу ње употпуњује лексички систем и сматра се основним механизмом за богаћење лексичког фонда.

*Хипонимија* је појава сврставања речи у хијерархијски устројене значењске класе са надређеним (*хиперонимима*) и подређеним (*хипонимима*) члановима (на пример реч *цвет* је хипероним речима *лала, ружа* и другим речима које означавају посебне врсте цвећа). Важан је елемент семантичке сруктуре речника, обзиром да подразумева семантичку класификацију већ постојећих језичких знакова (Кашић и Буљанчевић, 1995). У хипонимијски значењски однос у структури лексикона ступају лексеме које именују појмове, дакле именице и глаголи (Кашић, 1998). Хипонимија у структури лексикона представља лингвистичку, а не реалну

класификацију. Језици се међусобно разликују у погледу надређених и подређених лексема. Један од доказа да је хипонимијска хијерархија лингвистичка класификација је и хипонимијска полисемија, која представља појаву да се за хипоним и за хипероним употребљава иста лексема. Хипонимијска полисемија карактеристична је у именовању живих бића. Тако се хипероним *мачка* за врсту и хипоним за женску представљају истом лексемом (Кашић, 1998). Хипонимија се испољава на узрасту на коме когнитивни развој стиже до нивоа конкретних и формалних операција. Ниво конкретних операција карактерише реверзибилност мисаоних операција које се изражавају у способности класификације једноставних елемената. У периоду формалних операција долази до апстраховања конкретних представа (Кашић, 1995; према Лазаревић, 2011). Истраживање које су спровели Кашић и Буљанчевић је показало да се тек око осме године јављају први ретки показатељи овог значењског односа у структури активног децјег лексикона (Кашић, Буљанчевић, 1995; Кашић, 1996). Хипонимија спада у сложеније језичке способности, које су важан предиктор школског успеха.

*Полисемија* подразумева вишезначност, односно способност лексеме да има више значења. Речи имају исти гласовни склоп а значења речи су повезана тј. изведена из заједничког основног значења (на пример: *лист* - *на грани*, *у књизи*, *врста рибе*). Као веома фреквентна појава у језику, полисемија одражава истовремено и језичку економију и семантичко-прагматску креативност (Прчић, 2008).

Липка (1992) разликује три основне врсте лексичких парадигматских односа: садржински, формални и садржинско-формални. У садржинске односе спадају синонимија, антонимија, хипонимија и лексички скупови без гранања. У формалне односе спадају, на пример, таутотонија, таутофонија и римотворност, док у садржинско-формалне односе спадају паронимија и хипонимија (према Драгићевић, 2007).

Парадигматски лексички односи се постепено развијају од првог разреда основне школе и зависе од врсте речи, односно од граматичких категорија (Палермо, 1971), али и од узраста. Чолић у свом истраживању указује на значајни утицај узраста, обзиром да постоје велике осцилације у одговорима које су најоучљивије између деце првог и четвртог разреда (Чолић, 2013).

У развоју значења једне речи неке семантичке компоненте омогућавају развој секундарних значења, што је нарочито важно за развој механизма полисемије и парадигматских односа међу речима (Драгићевић, 2007).



У предшколском периоду деца почињу да разумеју и семантичке односе у реченицама и између њих. Проналажење синонимних реченица је најтеже и стиче се касније. Задатак захтева од детета да изврши бројне трансформације приликом процењивања да ли су две реченице исте (на пример *Зелена је дужа од плаве* и *Плава је краћа од зелене*) (Carroll, 1994).

Разумевање значења речи не подразумева само перцепцију непосредног значења и система апстрактних веза које она садржи, већ и опажање семантичко- синтаксичких односа те речи са другим речима, што се огледа у процесу разумевања синтаксичких конструкција (Голубовић, 2016). Уколико деца познају значења речи, она ће лакше усвајати сложеније лексичке односе. У каснијем семантичком развоју, тек после шесте године се развија способност разумевања двосмислених значења, као и разумевање фигуративних израза. За разумевање говора је неопходна интактна способност фонемског слуха и схватање смисла речи и реченица. Схватање смисла подразумева више менталних активности, пре свега задржавање свих елемената исказа у вербалној меморији, а затим даљу обраду и повезивање тих елемената у симултане смисаоне шеме (Радоман, 2003).

Неке језичке теорије су биле усмерене на одређивање чиниоца који су пресудни за сврставање речи у одређене категорије, као што су теорије семантичких обележја (Clark, 1973., Barret, 1995; према Кувач и Мустапић, 2003). Док су представници когнитивне лингвистике били усмерени на приказивање структуре категорија. Може се рећи да су оба тумачења битна за схватање језичке категоризације, што доводи до тога да су функције, односно перцептивна обележја предмета кључна за сврставање предмета у одређену категорију. У оквиру теорије прототипа разликује се надређена, основна и подређена категорија, које су само један од начина повезивања речи и ставарања мреже. Рош (Rosch, 1975) истиче да се неки чланови категорије процењују као бољи примери од осталих чланова, па као такви они представљају прототипове или основну категорију, која се усваја брже и служи као основа за поређење са осталим члановима. У оквиру истраживања које је спровела са сарадницима, она је дошла до закључка да се категоризација појмова код деце млађе од три година разликује од категоризације одраслих (на пример, *лав* и *тигар* за двогодишње дете представљају *мацу*, или све што је округлог облика ће представљати *лопту*). На основу овога може се закључити да се категорије код млађе деце сужавају, проширују а понекад се и преклапају, што је карактеристично за рани дечји развој када долази до проширивања и/или сужавања значења речи (Rosch, 1976; Ungerer & Schmid, 1996; према Кувач и Мустапић, 2003).

Деца прво усвајају основни ниво категорија, а усвајање преостала два нивоа категорије означава стварање веза и односа између категорија. Надређена категорија повезује све појмове или „хипониме” који се налазе на основном нивоу, па ће на пример *црвена*, *плава*, *жута* бити хипоними одређене категорије или хиперонима *боја* (Aitchinson, 1998; Cruse, 2001; према Кувач и Мустапић, 2003). Када дете усвоји већину боја и повеже их под један заједнички појам, може се рећи да је усвојило надређени ниво категорије. Исто се дешава и са подређеним нивоом категорија, само што чланови подређеног нивоа деле више заједничких обележја него чланови са осталих нивоа ( на пример, *тамно црвена*, *бордо*, *рубин*, *светло црвена*-су врсте *црвене боје*). Неисер (1987) сматра да се подређена и надређена категорија усвајају касније и да су оне културолошки одређене (Кувач и Мустапић, 2003).

Кувач и Мустапић (2003) су на основу пилот истраживања које су спровеле, закључиле да је већина деце предшколског узраста усвојила надређене појмове различитих категорија. Иако их не употребљавају, односно иако нису део њиховог активног речника, деца у већини случајева их разумеју и знају на шта се односе. Ипак, највећи број деце се служи речима које припадају основној категорији. Оне сматрају да би познавање децјег речника, његово деловање и сложеност у стварању мрежа у предшколском периоду, олакшало прилагођавање детета школским захтевима.

Успостављање мрежа поједностављује децје изражавање и омогућава детету да влада језиком на апстрактном нивоу. Подаци из литературе показују да је усвајање значења апстрактних појмова развојно условљено и да се са узрастом повећава и мења структура и доступност апстрактних појмова унутар мрежа значења (Ванцаш и Ковачевић, 1999; Кувач и Мустапић, 2003).

Развој познавања речи обухвата сложен процес. Сложеност овог процеса може да се опише кроз три димензије:

*Прва димензија* подразумева упознавање речи у различитим контекстима. *Друга димензија* се односи на разумевање вишезначности речи, док *трећа димензија* подразумева међуоднос знања о једној речи и знања о другим речима (Палмовић и сар., 2010). Када се нађе у школском систему, дете пролази кроз различите језичке ситуације и контексте где је потребно да правилно употреби и разуме значење речи, што доприноси и иде у прилог првој димензији развоја, односно растућем карактеру познавања речи (Nagy & Scott, 2000; према Чолић, 2013).

## 8. ФОРМИРАЊЕ МЕНТАЛНОГ ЛЕКСИКОНА

Лексичко-семантички развој доводи до формирања менталног лексикона који се дефинише као „*складиште речи*” и које обухвата сва знања о свим речима неког језика у уму говорника тог језика (Б. Вуковић, М. Вуковић, Ћаласан, 2017). Ментални лексикон појединца осликава његову комуникативну и семантичку способност и омогућава му да користи одређене речи, формира различите структуре и реченичне контексте у којима ће реч бити употребљена. Такође ментални лексикон омогућава уклапање језичког знања у опште знање о свету који нас окружује (Ердељац, 2009; Б. Вуковић, М. Вуковић и Ћаласан, 2017). Усвајање и складиштење речи у ментални лексикон траје током читавог живота. Интензитет овог процеса је наравно већи у почетку лексичког развоја и временом се смањује али никада не престаје. (Кувач и Мустапић, 2003) Подложен је промени обзиром да се временом додају неке нове речи, неке се избацују или се већ постојећим речима додају нова значења (Матејић, 2009). Когнитивни развој и сложеност језика директно утичу на преуређивање структуре и функционисање менталног лексикона.

Према психолингвисти Костићу (2004) ментални лексикон или лексичка меморија представља специјализован когнитивни домен за који се претпоставља да је модул дуготрајне меморије, у којем су ускладиштене репрезентације свих речи које говорник датог језика користи. Савремени приступи когнитивној обради језичке информације полазе од претпоставке да перцепција и продукција језика почивају на побуђивању представа речи у менталном лексикону, при чему представа не обухвата само значењске карактеристике речи, већ и њена фонолошка и морфолошка својства (Драгићевић, 2010). У нашој меморији, лексеме нису сложене без реда, већ су организоване у сложени систем.

На структуру менталног лексикона могу указивати:

- тражење речи и лапсуси у спонтаном говору
- напори у проналажењу речи код људи са говорним поремећајима
- психолингвистички експерименти
- открића теоријске лингвистике (нпр. генеративне синтаксе и семантике).

Претпоставља се да дете, грешећи при тражењу праве речи, проналази оне речи које се налазе у неосредној близини у менталном лексикону (Драгићевић, 2010).

Међу истраживачима менталног лексикона и данас постоје одређене несугласице. Неки аутори су сматрали да се деца рађају са урођеним системом за организацију лексике у одређене мреже и да чим деца науче неку реч, она се складишти на унапред утврђено место, као нека врста „библиотеке”. Док су други аутори сматрали да деца немају ту способност, већ се „библиотека” ствара постепено и кад год се повећа број речи у лексикону, за њих се отварају нове “полице” (Драгићевић, 2010).

Према *теорији компоненцијалне анализе* дете у процесу усвајања лексема треба да испуни задатак етикетирања, паковања и грађења мреже. Етикетирање подразумева способност детета да повезује и изједначава одређене скупове гласова са именима за ствари и појаве, што се догађа код деце између прве и друге године. Паковање је способност детета да одреди које се све ствари и појаве могу спаковати под једним именом. Грађење мреже је способност детета да открије како се лексеме синтагматски и парадигматски везују у лексикону. Неки од проблема са којима се деца сусрећу у току развоја ове способности су проблем сужавања и проширивања значења. Истраживања су показала да дете у одређеној фази везује одређена својства само за одређене појаве, тек постепено, дете прихвата могућност да и друге појаве могу бити окарактерисане истом речју. На пример, уколико је дете научило реч *куца*, скуп објеката који ће сврставати у ову категорију биће већи од скупа који би у ту категорију сврставали одрасли. Дете ову реч може да користи за означавање свих животиња (*мачка, коњ, зец,...*) Временом, додавањем нових значења, дете сужава почетно широко значење речи *куца*, док она не почне да значи оно што значи за одрасле. Процес сужавања тече упоредо са увођењем нових речи у дететов речник. Када дете усвоји нову реч, на пример *крава* онда оно мора да јој дода одређена својства како би је разликовала од речи *куца* (на пример *крава има рогове*). Истовремено и реч *куца* добија нова својства (*куца лаје*). На овај начин се постепено разграницавају категорије објеката, као код одраслих (Драгићевић, 2010).

За проучавање менталног лексикона су од великог значаја фреквенцијски речници. Претпоставља се да најфреквентније речи улазе у активни лексикон, док су мање фреквентне речи на периферији (Драгићевић, 2010). На основу резултата истраживања обављеног 1982. године, установљено је да деца млађег школског узраста користе око 1000 најфреквентнијих речи које су око 90% текућих речи (Лукић, 1982). Сматра се да сиромашно металингвистичко знање може бити узрок ниског постигнућа приликом дефинисања високофреквентних именица код деце млађег школског узраста са поремећајима у језичком развоју.

Васић (1970) је упоређивала фреквенцијски речник српске деце на основношколском узрасту и речник америчке деце на основношколском узрасту. Утврдила је да у оба речника постоји десет заједничких именица које се налазе на врху фреквенцијске листе (*кућа, човек,*

*Сунце, мајка, вода, месо, пица, река, рука, прозор*). На основу овога Васић је закључила да постоје језичке универзалије и у општем појмовном дечјем речнику, које се заснивају на биолошкој основи човека као живог бића (Драгићевић, 2010).

## 8.1. Лексичко- семантичка мрежа

Израз „лексичко-семантичка мрежа” се односи на теоријски концепт који укључује вокабулар особе, односно начин на који се речи чувају у семантичком памћењу и како су оне организоване, као и процесе који омогућавају приступ семантичкој меморији (Collins & Loftus, 1975; према Вуковић и Дрљан, 2019). Према *теорији ширења-активације* коју су описали Колинс и Лофтус (1975) семантички систем се састоји од концептуалних чворова. Концептуални чворови који деле семантичке информације су међусобно повезани, па тако активирање једног чвора доводи до активације читаве мреже семантички повезаних чворова, на пример, реч *нога* може активирати речи *рука, глава, раме, нога* или друге речи које припадају истој семантичкој категорији као што је и *нога*. Речи које деле неке семантичке карактеристике са речи *ногом*, као што су *ципела, ход*, такође могу бити активирани. Од јачине активације зависи која ће се реч активирати стимулацијом концептуалног чвора. Већи број заједничких семантичких карактеристика омогућава шире и стабилније активирање лексичко-семантичке мреже (Patterson, Nestor & Rogers, 2007). Према томе, сиромашни лексички појмови (који садрже мали број семантичких информација) и сиромашне семантичке категорије (мали број речи у оквиру категорије) могу довести до слабијег активирања лексичко-семантичке мреже (Вуковић и Дрљан, 2019).

Сматра се да давање парадигматских одговора указује на семантички богата концептуална поља, као и на чврсте везе унутар семантичке мреже, док ехолалични одговори указују на дефицит у лексичко-семантичкој обради или дефицит у приступу лексикона. Давањем ехолаличних одговора, дете није у могућности да приступи лексичко-семантичком систему или да обради реч коју је чуло, што доводи до понављања речи (Cronin, 2002; према Вуковић и Дрљан, 2019).

Са аспекта клиничке процене треба навести да када се помиње лексичко знање често се говори о „дубини” и „ширини” лексичког знања. „Ширина” лексичког знања се односи на величину речника, односно на број речи које неко поседује. „Дубина” лексичког знања се односи на то колико се добро познаје реч, односно да ли се знање речи простира и на изговор, правилно писање, значење, фреквенцију употребе, као и морфолошке и синтаксичке

карактеристике и начин на који реч ступа у колокацијске односе са другим речима. У димензију „дубине” спадају све нијансе значења, знање о семантички сродним речима, као и синтаксичке и прагматичне карактеристике речи које су потребне за правилну употребу. „Дубину” лексичког знања је теже проценити и најчешће се мери задацима дефинисања речи, означавања вишезначних речи и тестом асоцијација речи за процену семантичке мреже. Ове две димензије лексичког знања су повезане јер што „више речи ученик зна, већа је вероватноћа да ће дубина знања ових речи бити већа” (Qian, 2002; Boucher, Bigham, Mayes & Muskett, 2008; McGregor et al. 2012; Norbury, 2005; Дрљан, 2017; Стрижак, 2019).

## 9. РАЗВОЈ ЈЕЗИКА У ШКОЛИ

Код деце језик се развија упоредо са развојем других менталних функција. Дете до поласка у школу углавном поседује прилично богат речник и у великој мери је овладало граматичким и семантичким правилима. Језик у школи је другачији од језика који су деца навикла да користе кући, тако да прилагођавање на ове разлике представља велики изазов за њих. Језик који користе кући има интерперсоналну улогу (средство за социјалну интеракцију), док језик у школи је другачији и има идеациону функцију, односно користи се за изражавање идеја (Carroll, 1994). Деца се први пут се сусрећу са другом децом из непознатих регионалних, етничких и социјалних средина, чије се језичке норме разликују од њихових. У оваквој средини долази до раздвајања норми формалног и неформалног говора, а наглашавају се стандарди исправности. Дечје представе о језику и језичком знању истовремено постају апстрактније и адекватније (Равид, 2004; према Ивановић, 2013). Деца се налазе у ситуацији да морају да говоре о томе шта раде, што изискује учење специјалног техничког речника- језика којим се говори о језику или метајезика (Crystal, 1987). Разлика између језичког развоја у раном и школском периоду је то што деца у раном периоду немају свест о језику, а како одрастају она развијају металингвистичко знање о језику (Петровић и Вигњевић, 2015).

Металингвистика се односи на разумевање језика који се користи за говорење о језику, и не зависи од значења и способности продукције. То је лингвистичка интуиција која нам допушта одлуке о граматичкој прихватљивости израза. Одрасли су способни за доношење таквих одлука, иако се њима не користе у конверзацији, јер је већина израза одраслих особа адекватна у односу на контекст. Ова способност се постепено развија кроз школовање и појављује се још у предшколско доба. Утврђено је да постоји велика разлика код деце на узрасту од три и шест година између њиховог језичког разумевања и металингвистичког разумевања. Неки аутори сматрају да потпуна свесност постоји код деце на узрасту од седам и осам година која понављањем могу демонстрирати свесност више лингвистичких активности (Голубовић, 2016). Деца у школском узрасту помоћу нових језичких искустава стичу металингвистичку компетенцију да концептуализују и анализирају језик у различитим ситуацијама, што побољшава њихову способност да се служе језиком. Металингвистичка компетенција представља способност детета да мисли о језику, да га анализира као посебан ентитет (Nippold, 2007).

Према Чолић (2013) лексичко-семантички развој у школи се може поделити у три фазе:

- Прва фаза се односи на развој способности разумевања и формирања појмова, деца са уочавања опажајних карактеристика прелазе на апстракцију;
- Друга фаза се односи на развој способности појмовних, хијерархијских односа;
- Трећа фаза подразумева способност разумевања конотативних значења.

Код деце млађег школског узраста доминантна је улога очигледно-акционих веза приликом дефинисања значења. Они углавном дају одговоре који се односе на конкретну ситуацију, односно њихови одговори не представљају праву дефиницију појма већ набрајање очигледних обележја предмета. Деца старијих разреда могу да успоставе апстрактне везе и да појам ставе у одређену категорију. Присуство или одсуство логичке хијерархије појмова представља основно обележје које дели очигледно-акциону примену речи од вербално-логичке примене појмова изражених речју (Лурија, 2000). Развој значења речи почиње рано али се не завршава у раном периоду. Након што је дете развило јасну предметну припадност, развој значења речи се наставља и подразумева развој генерализоване и аналитичке функције речи. У свакој фази развоја детета се развија и значење речи, тако што реч, имајући исту предметну припадност стиче нову структуру, мења се и обогаћује систем веза и генерализација (Лурија, 2000; према Чолић, 2013).

Сматра се да је дете усвојило највећи део битних језичких структура до узраста од пет година. Међутим, сложенији елементи у оквиру свих језичких нивоа се усвајају и после пете године. Језички развој у школском периоду, изузев читања и писања, не подразумева успостављање нових језичких форми, већ се постојећим језичким формама придодају нове функције, а већ савладане језичке функције се исказују неким другим језичким средствима (Tolchinsky, 2004; Голубовић, 2011). Деца у овом периоду почињу да разумеју апстрактне појмове, као и вишезначност речи што је нарочито важно за разумевање значењских односа међу речима.

Деца када крену у школу углавном су усвојила два важна развојна постигнућа. Прво развила су способност да формирају класе објеката, да издвајају једно обележје које је заједничко свим осталим објектима, и да га користе као критеријум за сврставање у класу. Друго постигнуће се односи на способност да формирају бар минимални систем појмова. На овом узрасту деца могу да схвате логичке односе подређених и надређених класа и да изводе одговарајуће логичке операције (Ивић, 1988). То подразумева да су деца способна да изграђују систем појмова и да на адекватан начин усвајају знања која су предвиђена



наставним програмом (Пешић, 1995). Друга истраживања показују да деца пре поласка у школу још увек нису усвојила у потпуности хијерархијску категоризацију речи (подређеност-надређеност) као ни значењске односе међу речима (Кувач и Мустапић, 2003; Ванцаш и Ковачевић, 1999; према Петровић и Вигњевић, 2015).

Сматра се да деца на узрасту од шест година поседују вокабулар од око 18 000 речи, које су углавном конкретне именице и уобичајени глаголи. У овом узрасту деца су стекла и многе придеве и прилоге који се користе за модификовање именица и глагола. Већину ових речи деца су научила током неформалне интеракције са одраслима и другим децом. Са стицањем способности читања, долази до постепеног проширивања лексикона код деце школског узраста. Долази до употребе и разумевања апстрактних именица, као и развоја метајезичких (убедити) и метакогнитивних (закључити, окрити) глагола. Способност дефинисања речи је уско повезано са академским постигнућима код деце и адолесцената (Nippold, 2006).

Током основне и средње школе просечно дете усвоји око 45.000 речи, што би значило да се годишње у просеку усваја око 3.750 речи, односно између 1.000 и 5.000 речи (Московљевић и Крстић, 2007; према Лазаревић и Шефер, 2009). Укупан опсег речника је само један аспект лексичког развоја, док је други његова „дубина“, односно степен усвојености речи (Plut, 2003; према Лазаревић и Шефер, 2009).

Да би деца неометано функционисала у школској средини, она морају у потпуности да овладају правилима, елементима, структуром и конвенцијом језичког система на свим нивоима. Пол (2001) је указала на најзначајније језичке садржаје, који се односе на семантички развој, које деца предшколског и основношколског узраста треба да усвоје (Стевановић и Лазаревић, 2014).

**Табела 2.** *Узрасне норме за разумевање типичних семантичких садржаја на предшколском и основношколском узрасту (Paul, 2001; према Стевановић и Лазаревић, 2014).*

УЗРАСТ	ЈЕЗИЧКИ (СЕМАНТИЧКИ) САДРЖАЈИ
5-7 година	Реорганизација језичког знања: од појединачног значења до нивоа семантичке мреже; Просечно повећање активног речника- око 5000 речи
7-9 година	Напредовање у овладавању значењем речи, које су специфичне за школски контекст и нису уобичајене за дотадашњи комуникациони стил ученика; Дефиниције речи подразумевају синониме и друге категорије речи, односно лексичке односе, нпр. полисемију; Повећава се капацитет за усвајање и произвођење фигуративног језика
9-12 година	Језик у школској средини је апстрактнији и конкретнији него језик у слободној комуникацији; Развија се способност објашњавања односа између више значења речи; Разумевање најчешћих идиома
12-14 година	Способност сажимања дефиниција речи датих у речнику; Објашњавање значења пословица у контексту и експлицирање значења текста.

Богатство речника, његов опсег и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представља поуздане индикаторе језичког развоја и предикторе успеха у школи. (Bromley, 2007; Стевановић и Лазаревић, 2015; Чолић, 2013). Деца чији речник заостаје много на узрасту до трећег разреда, ту разлику не смањују на наредним узрастима, што значи да су последице пропуштеног критичног периода за развој речника тешко надокнадиве касније (Biemiller, 2003).

У школском периоду поред успостављања значењских односа међу речима, развија се и способност коришћења и разумевања фигуративних израза, као што су поређења и метафора који су значајни за стварање лексике и њеног богатства јер се односи на пренесена

значења (Станојчић и Поповић, 2000; Лазаревић и Шефер, 2009 ), као и развој и разумевање идиома и пословица. Премда разумевање ових израза почиње још у раном детињству, процес учења се наставља током целог живота, јер се људи често налазе у ситуацијама када треба да интерпретирају изразе који садрже апстрактни вокабулар и који захтевају комплексно размишљање. Развијеност, разумевање и употреба метафоре утичу не само на језички развој у смислу богаћења и структурисања лексике и семантике већ утичу и на општу вербалну способност сваког појединца, а условљени су и когнитивним развојем (Nippold, 2006). Метафора представља један од начина на који реч стиче нова значења, односно помоћу које се успоставља њена полисемичка структура.

Деца на узрасту од шест година могу да разумеју једноставне перцептивне метафоре које се односе на неке конкретне појмове који се могу замислити (Nippold et al., 1984). Како деца постају старија, она постају и способна да разумеју сложене метафоре које се односе на људске емоције, као на пример *сумња* (Nippold, 1998; према Nippold, 2004). Успостављање метфора има значајну улогу у језичком развоју и у постизању академског успеха. Што се тиче идиома, као и код метафоре, старија деца су у стању да разумеју идиоме, за разлику од деце млађег школског узраста (Nippold & Duthie, 2003; према Nippold, 2004).

Развијен хијерархијски семантички систем, заснован на посебним дискриминативним семантичким одликама, омогућава да се на ефикаснији и прецизнији начин дефинише значење речи. Само разумевање значења речи представља резултат значењских односа између симбола, симболизованог објекта и мисаоних процеса. Једна група аутора сматра да богаћење активног и пасивног речника позитивно утиче на развој метакогнитивних способности, док друга група аутора сматра да је способност усвајања полисемије повезана са речником и разумевањем прочитаног. Међутим, неки аутори сматрају да због степена апстракције која је укључена у полисемију, дечије могућности у овом домену могу бити ограничене (Muller, 1978). Како постаје старије и зрелијих способности мишљења, дете појмове супротности обухвата и генерализује на што више ствари (Greg, 1980; Nagy & Scott, 2000; Stahl Nagy, 2006; према Ћордић и Бојанин, 2011).

До поласка у школу деца класификују објекте и појаве на основу њихових спољашњих карактеристика, јер је њихово мишљење углавном конкретно. Са развојем конкретних логичких операција, између седме и једанаесте године, долази до развоја способности инклузије класа, која омогућава хијерархијску, односно оперативну класификацију (Голубовић и сар., 2005; према Чолић, 2013).

Истраживања су показала да се парадигматски лексички односи постепено усвајају од првог разреда основне школе и да зависе од врсте речи, тј. граматичких категорија као и од узраста детета (Palermo, 1971). Истраживања асоцијација на српском говорном подручју

показала су да заступљеност парадигматских односно синтагматских одговора зависи од граматичких класа речи- дражи. Ако су стимулуси именице, реакције су најчешће парадигматске, а ако су пак стимулуси прилози, реакције су синтагматске, док на глаголе и придеве испитаници реагују и синтагматски и парадигматски. Гашић-Павишић (1981) сматра да давање синтагматских, односно парадигматских одговора зависи од националне припадности, социјално-класне припадности, образовног нивоа као и узраста испитаника (Драгићевић, 2010).

Истраживање које се тиче слободних асоцијација речи на нашем говорном подручју је спровела Гашић-Павишић (1981) како би утврдила језички развој код деце на узрасту између пет и седам година применом Теста слободних асоцијација речи. Резултати истраживања су показали да постоји динамичка структура слободних асоцијација речи код деце. Показало се да постоје разлике код деце на узрасту између пет и седам година у смислу повећања парадигматских одговора, због повезивања речи у вокабулару код деце и бољег организовања граматичких и семантичких категорија. Такође, резултати показују да се одређене врсте речи брже развијају код деце, почевши од именица, затим придеви и глаголи.

Лексички фонд се посебно увећава после осме године када долази до реорганизације лексичко-семантичких мрежа, при чему хијерархизоване парадигматске релације постају основни модус организације менталног лексикона (Miller & Johnson-Laird, 1976; према Лазаревић и Шефер, 2009). Богаћење лексичког фонда се може вршити на три начина: тако што деца развијају нова значења речи у већ постојећим речима, стварањем нових речи за нове појмове и усвајањем нових речи из других језика (Ћуркин, 2003; према Драгић, 2018).

Са становишта могућности богаћења лексичког фонда може се говорити о:

- *отвореној класи речи* ( оне врсте речи којима се могу додавати нове јединице унутар једног језика. Отвореност одређене класе речи може бити двојака; нове јединице се могу додавати позајмљивањем из другог језика или позајмљивањем лексичко-семантичког језгра да би се дошло до нових лексема унутар истог језичког система);
- *затвореној класи речи* (оне врсте речи чији су чланови строго утврђени или бројем ограничени – заменице, предлози, везници, речце и узвици).

Кашић (1996) је спровела истраживање како би открила колико осмогодишњаци и десетогодишњаци у свом активном речнику користе механизам: заједничко лексичко-семантичко језгро + творбени обрасци деривације и композиције. У овом истраживању претпостављено је да ће деца у свом активном речнику формирати веће лексичке скупове око лексичко-семантичког језгра именице, броја и глагола а да ће прилози, придеви и придевске

заменице представљати већу тешкоћу. Узорак су чинили ученици оба пола, другог и четвртог разреда основне школе. У истраживању је коришћен Тест за испитивање лексичког скупа у коме је понуђено шест речи: именица *кућа*, број *три*, глагол *учити*, придевска заменица *свој*, придев *плави* и прилог *сада*. Анализа резултата је показала да деца од осам и десет година у доброј мери у свом активном речнику користе механизам: заједничко лексичко-семантичко језгро + творбени обрасци деривације и композиције. Истраживање је потврдило претпоставку да ће се деца знатно више и сигурније служити лексичко-семантичким језгром именица и глагола за формирање лексичког скупа у свом активном речнику.

На основу овог истраживања Кашић је закључила:.

1) Самосталност именице и постојање сталних конкретних представа о њеном лексичком својству омогућава сигурно идентификовање њеног лексичко-семантичког језгра.

2) Иако је глагол несамостална реч, његово централно синтаксичко место ообезбеђује релативно рано усвајање његовог језичког садржаја.

3) Апстрактност броја односно непостојање сталних конкретних представа о броју, отежава и успорава идентификовање броја као издвојене речи.

4) Одредбене речи (придевске заменице, придеви и прилози) својом несамосталношћу дуго онемогућавају децу да са сигурношћу идентификују њихово издвојено значење.

5) Потпуно разумевање језичког садржаја лексеме, од чијег се језгра полази, основни је предуслов за проширивање и богаћење активног речника преко лексичких скупова.

Кашић је овим истраживањем показала да код великог броја деце на овом узрасту још увек не постоји потпуно разумевање језичког садржаја одредбених речи (бројеви, придевске заменице, придеви, прилози) као и да непотпуно разумевање језичког садржаја онемогућава коришћење механизма заједничког лексичко-семантичког језгра + творбени обрасци деривације и компензације у богаћењу речника.

## 9.1. Ранија истраживања

Језичка компетенција се знатно проширује на каснијем предшколском и раном школском узрасту. Рани школски узраст представља период наглог проширивања језичке компетенције у оквиру синтаксичког и семантичког нивоа језичке структуре. Након поласка у школу семантички развој се карактерише повећањем речника, богаћењем значења већ постојећих речи и развијањем система значења кроз успостављање низа лексичких односа

(синоними, хомоними, хипоними итд.), долази и до формирања сложенијих синтаксичких облика као што је зависносложена реченица (Ивић, 1984; према Стевановић и Лазаревић, 2014) што значајно доприноси стицању и примени знања у различитим школским предметима.

У овом делу рада биће приказани резултати неких истраживања која су спроведена на српском говорном подручју у оквиру лексичко-семантичког развоја код деце млађег школског узраста.

У истраживању које је спровела Кашић, учествовало је 160 ученика млађег школског узраста (од II до V разреда основне школе), коришћен је језички корпус за процену компетенције у остваривању комуникативне реченице са зависном клаузом (Кашић и Димић, 1999). Овим истраживањем Кашић је показала да развој језичке компетенције, која је испитивана кроз разумевање и коришћење појединих типова зависних клауза, траје током читавог овог периода и да се не проширује постепено. Уочен је нагли скок између осме и девете године, док се стагнација јавља између девете и десете године. У популацији деце млађег школског узраста појављује се одређен број ученика са специфичним сметњама у језичком развоју, односно неки типови аграматичних продукција и „семантичке збрке“ који указују на сметње у језичком развоју. Сметње су нарочито изражене у разумевању и употреби комуникативних реченица у којима се секундарни конституенти изражавају зависним клаузама. Неки типови грешака условљени су самим током усвајања синтаксичког језичког нивоа и нивоом семантичког развоја (најраније се јавља начинска, временска и месна, а најкасније узрочна, допусна и условна реченица) (Кашић, 1996).

Стевановић и Лазаревић (2014) су испитивале ниво семантичке развијености код ученика млађег школског узраста. Семантичка развијеност је испитивана са аспекта разумевања значења речи и њихове употребе у оквиру одређених лексичких односа: хомоними, антоними, синоними и метоними. Истраживање је спроведено 2013/14 године, узорак је чинио 431 ученик, оба пола, другог и трећег разреда основне школе. Као и у ранијим истраживањима у којима се процењује лексичко-семантички развој, примењен је Семантички тест Спасеније Владисављевић. Испитивање семантичког развоја код деце млађег школског узраста подстакнуто је сазнањима да развијеност ове језичке структуре представља поуздан индикатор не само језичког развоја, већ значајно утиче и на успех деце како у школи, тако и изван ње. Анализа резултата је показала да су испитаници постигли најбоље резултате одговарајући на задатке који се тичу антонима, иза њих су хомоними, па синоними а најмање су били успешни у решавању метонима. Овакав развојни ток испитиваних лексичких односа није у сагласности са редоследом њиховог јављања који је добијен

приликом нормирања Семантичког теста (Владисављевић, 1983). Резултати овог истраживања су у складу са резултатима једне студије о проширивању речника и разумевању лексичко-семантичких односа код ученика другог и трећег разреда, који указују да због степена апстракције који су укључени у полисемију деца имају тешкоће у усвајању синонима и хомонима (Muller, 1978). Показало се да полисемија, која се сматра једним од главних путева лексичког богаћења, није у потпуности развијена код ове деце. Ово истраживање је показало да узраст утиче на развој и усвајање лексичких односа, обзиром да су ученици трећег разреда били успешнији од млађих ученика. У домену семантичке развијености није утврђена разлика према полу.

Многи аутори су се бавили истраживањем развоја значењских односа код деце типичног развоја и деце са поремећајима у језику, нарочито развојем значењских односа хипонимије која представља важан елемент семантичке структуре речника.

Лазаревић (2011) је спровела истраживање са циљем да утврди да ли постоје разлике у усвајању хипонимије у категорији конкретних именица код деце са специфичним језичким поремећајима (СЈП) која су била изложена дуготрајном логопедском третману и деце типичног развоја, на узрасту од седам до тринаест година. Примењен је лексичко-семантички тест, I субтест *хипонимија* (Кашић, 1998), за ајтеме који су били у категорији конкретних именица (*лептир, тигар, ружа, љубичица, читанка, буквар, учионица, купатило*). Резултати су показали да дисфазична деца испољавају веће тешкоће приликом сврставања лексема у значењски уређене класе када су у питању конкретне именице које су им познате из свакодневног живота, у односу на вршњаке типичног развоја. На основу добијених резултата закључено је да постоји поступност у успостављању хипонимије и да обе групе испитаника нису у потпуности успоставиле овај значењски однос између речи чак ни са тринаест година. Ови резултати су у складу са резултатима других истраживања која су показала да се хипонимија успоставља на узрасту између једанаесте и четрнаесте године и да подразумева формално-логичку операцију укључености (Кашић, 1998). Успостављање значењског односа хипонимије у категорији апстрактних именица је такође слабије развијено код деце са СЈП у односу на децу типичног развоја (Лазаревић, 2010). Да би деца схватила сложене односе између речи, морају прво бити у стању да схвате основне појмове. Постизање добрих резултата приликом решавања субтеста *хипонимије* захтева познавање односа између речи као и класификовање појмова, односно развијен говор у контексту логичких и језичких законитости који је у основи парадигматских одговора. Резултати овог истраживања су показала да деца са СЈП и после завршеног логопедског третмана на млађем школском узрасту, поседују недовољно развијену семантику као и сиромашан лексички фонд, што

доводи и до слабије развијености синтаксичког нивоа (Кашић и Буљанчевић, 1995; Лазаревић, 2011).

Уочено је да постоји повезаност између семантичког развоја (посматраног у оквиру датих парадигматских лексичких односа и механизма полисемије) и школског постигнућа ученика. обзиром да су ученици који су имали одличан успех били успешнији у усвајању хипонимије у односу на ученике који су имали лошије оцене (Лазаревић и Стевановић, 2015). Такође оне нису потврдиле присуство полних разлика између дечака и девојчица у усвајању хипонимије, што се не подудара са ранијим истраживањима других аутора који су сматрали да девојчице имају напреднији језички развој. Сматра се да културне вредности и шире окружење, односно социјални аспект у једном друштву може имати утицај на постојање разлика у језичком развоју дечака и девојчица.

Још једно истраживање које је спроведено на српском говорном подручју, код деце млађег школског узраста указује да развој лексичко-семантичких способности зависи од узраста. За процену лексичко-семантичких способности је коришћен Семантички тест и Акадија тест развојних способности (Субтест IX и Субтест X), при чему су узорак чинила деца узраста од првог до четвртог разреда (Чолић, 2013). Чолић је у свом истраживању указала на активан и интензиван развој лексичко-семантичких способности у школском узрасту. Највећа разлика на тестовима је била између деце првог и четвртог разреда, што је и очекивано обзиром да се зна да узраст утиче на развој лексичко-семантичких способности и да деца тек са појавом формалног логичког мишљења развијају способност разумевања и употребе апстрактних појмова. Она такође истиче и да образовање има велики значај за развој лексичко-семантичких способности (Чолић, 2013).

У истраживању које је спровела Глигоровић са сарадницима, применом Акадија теста развојних способности, Субтеста X (Стечено језичко благо), је регистровано 4,46% испитаника који заостају две или више стандардних девијација, што их сврстава у групу деце са сметњама у лексичко-семантичком развоју. Они су истакли да између четири и пет процената деце млађег школског узраста захтева помоћ у развоју овог аспекта језика (Глигоровић и сар., 2005; према Чолић). У овом истраживању није потврђена веза између пола и лексичких способности, док се у другом истраживању показало да су на Акадија тесту развојних способности, Субтеста IX (Вештина стварања појмова) девојчице постигле лошије резултате у односу на дечаке (Глигоровић и Радић-Шестић, 2011; према Чолић, 2013).

Истраживање које су спровели Вуковић и сар. (2012), било је усмерено на утврђивање лексичко-семантичких способности код адолесцената са поремећајима у језичком развоју, а потом су резултати упоређени са адолесцентима типичног развоја. Узорак су чинили ученици од петог до осмог разреда основне школе при чему су коришћени Семантички тест



(Владисављевић), Тест дефиниција (Васић) и Тест слободних асоцијација (Гашић-Павишић). Резултати њиховог истраживања су показали да адолесценти који су имали поремећај у говорно језичком развоју, имају слабије развијене лексичко-семантичке способности у односу на своје вршњаке типичног развоја. Такође они су установили да код адолесцената типичног развоја преовлађује парадигматско давање одговора на Тесту слободних асоцијација у већем проценту него код адолесцената са поремећајима. Ово истраживање није показало да постоје разлике између полова у решавању Семантичког теста, међутим на Тесту дефиниција девојчице су имале дуже дефиниције од дечака, у групи деце типичног развоја.

Сматра се да би од почетка школовања требало континуирано и интензивно примењивати различите лексичке и семантичке вежбе којима се код ученика ствара навика да траже „најбољи језички израз за оно што желе да кажу” (Илић, 1998; према Стевановић и Лазаревић, 2015), јер се применом ове врсте вежбе код ученика развија смисао за нијансирање у значењима речи, указује се на различите могућности грађења речи, на њихову синонимију, полисемију и тематско груписање речи и откривају се асоцијативне везе између лексема и њиховог значења (Николић, 1983; према Стевановић и Лазаревић, 2015).

## **9.2. Утицај образовног статуса родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста**

Што су родитељи свеснији важности ране комуникације и језичке компетенције свог детета, то су усмеренији да препознају одступања и да пруже детету неопходне информације које ће му помоћи да успостави комуникацију са околином. Истраживање које се бавило проучавањем утицаја образовања мајке на комуникационе способности код деце предшколског узраста, показало је да деца образованијих мајки достижу значајно виши ниво синтаксичког и семантичког развоја у односу на децу чије мајке имају нижи степен образовања (Глумбић, Бројчин и Ђорђевић, 2012; према Ћаласан, Вуковић и Арсић, 2017).

У истраживању које је спровела Ћаласан са сарадницима (2017), испитивана је повезаност образовног статуса родитеља са развијеношћу лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста. У истраживању је учествовало 84 ученика, трећег, четвртог и петог разреда основне школе у Фочи. Коришћени су Семантички тест и Тест дефиниција.

Резултати њиховог истраживања су показали да на развијеност лексичко-семантичких способности значајно утиче образовни ниво родитеља. Код групе испитаника која је имала

родитеље нижег образовног статуса, употреба лексичких категорија (хомоними, антоними, синоними, ментоними) је испод очекиваног нивоа за узраст, што није случај код деце чији су родитељи имали виши образовни статус. Резултати који су добијени на Тесту дефиниција показују да испитаници који имају образованије родитеље имају и вишу просечну дужину реченице при дефинисању одређених појмова.

Ови резултати су у складу са резултатима других истраживања која су се бавила утицајем образовног статуса родитеља на развој језичких способности детета. Код Семантичког теста, Владисављевић (1983), је установила да тест даје боље резултате уколико је дете интелигентније а родитељи образованији (Ћордић и Бојанин, 2011). Установљено је да образовање мајке позитивно утиче на семантички развој детета (Бракус, 2003; према Ћаласан и сар., 2017 ).

Неке студије показују да је главни узрочник разлика у стопи раста речника код деце из различитих социоекономских услова, повезан са разликама у количини и квалитету изложености језику код куће (Hoff, 2006; Дурановић и сар., 2019). Сматра се да процес учења речи у школи зависи од способности учења из контекста или извођења значења речи путем изложености вишеструким контекстима (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro, 2010; Nagy & Andreson, 1984; према Nippold 2006).

Постојање повезаности између образовања родитеља и школских постигнућа њихове деце, настоји да се објасни тиме да родитељи током сопственог школовања усвајају одређене обрасце који утичу на начин на који приступају свом детету током активности из којих дете учи у породичној средини (Eccles, 1992; Brody, 1995; према Ћаласан и сар., 2017). Образованији родитељи више разговарају са својом децом, користећи при томе сложеније језичке структуре, што утиче и на развој језичких способности код деце (Hoff, 2003; према Ћаласан и сар., 2017). На раном узрасту дечје језичко окружење је од изузетног значаја за његов когнитивни развој, спремност за школу и постигнуће у школској средини.

## 10. ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИ РАЗВОЈ КОД ДЕЦЕ АТИПИЧНОГ РАЗВОЈА

У овом поглављу дат је преглед лексичко-семантичких способности код неке деце са атипичним језичким развојем и то код деце са: специфичним језичким поремећајем, деце са оштећењем вида и деце са интелектуалном ометеношћу.

### 10.1. Лексичко-семантичке способности код деце са специфичним језичким поремећајима

Специфични језички поремећај (СЈП) карактерише кашњење или атипичан образац у развоју експресивних и/или рецептивних језичких способности, уз одсуство општег когнитивног дефицита, аутизма, слушних оштећења, социјалних и емоционалних поремећаја и тешке социјалне депривације (Leonard, 2000). Специфични поремећај језика се означава и термином *развојна дисфазија*, али се овај термин све мање користи у литератури (Милошевић и Вуковић, 2010). Према међународној класификацији болести (ICD-10) у специфичне језичке поремећаје се сврставају деца чије су говорно-језичке способности две стандардне девијације испод просека, а невербалне способности одступају једну стандардну девијацију у односу на просек (World Health Organization, 2008). Разликују се два типа специфичног језичког поремећаја: поремећај експресивног језика и експресивно-рецептивни поремећај (American Psychiatric Association, 2000).

Код деце са специфичним поремећајима језика, испољавају се измењени обрасци развоја појединих лингвистичких категорија, односно долази до значајног кашњења и сметњи у развоју појединих елемената језичке структуре (Милошевић и Вуковић, 2011). Деца са специфичним језичким поремећајима испољавају сметње у разумевању, изражавању и употреби језика у различитом степену у некој или свим областима фонологије, семантике, синтаксе и прагматике (Bashir, Kban, Kleinman, Scavuzzo, 1983; Leonars, 1979; Ludlow, 1980; према Голубовић, 2012). Сметње у неким лингвистичким областима могу бити израженије од других, па тако нека деца имају већи дефицит на морфосинтаксичком плану, друга на фонолошком, а нека у области лексикона. Деца са СЈП успорено усвајају речи, нарочито између 18. и 24. месеца, када деца типичног развоја иначе испољавају велики развој вокабулара. У истраживањима која су рађена на српском говорном подручју је такође

потврђен смањен опсег вокабулара код деце са СЈП у односу на децу типичног развоја (Вуковић и сар., 2010; М. Вуковић и И. Вуковић, 2007; Чабаркапа, 2002). Ова истраживања су показала и да деца са развојним језичким поремећајима која имају слабо развијен лексикон показују значајно мањи степен социјалне зрелости у односу на децу типичног развоја, што показује да ниво социјалне зрелости одговара степену развијености лексичке структуре како код деце са СЈП, тако и код деце типичног развоја (М. Вуковић и И. Вуковић, 2007). Поред оскудног речника ова деца показују тешкоће у усвајању значења речи, што се манифестује тешкоћама класификације и дефинисања појмова (Чабаркапа, 2002; Вуковић, 2007). Разумевање апстрактних или фигуративних речи је код ове деце отежано. Разумевање, а не опажање представља суштину развоја значењских односа речи и управо то представља проблем деци са специфичним језичким поремећајима (Лазаревић, 2005). Ова деца углавном употребљавају конкретне речи. Дефицити у проналажењу речи код деце са СЈП нису последица само тешкоћа у евоцирању, већ ова деца имају сиромашне семантичке репрезентације и дефиците у лексичко-семантичкој организацији и процесирању (Dockrell et al. 2003; McGregor & Apel, 2002; Sheng & McGregor, 2010). Тешкоће са којима се суочавају деца са СЈП на школском узрасту се не односе само на проблеме који су везани за проширивање језичке компетенције, већ оне имају утицај и на постизање незадовољавајућег школског успеха (Лазаревић, 2006).

Код деце са специфичним поремећајем језика бележи се дефицит у семантичком и синтаксичком познавању глагола, посебно менталних глагола, указујући да је лексикон ове деце значајно сиромашнији у односу на децу типичног развоја. Овакви глаголи означавају унутрашње менталне догађаје као што су мисао, знање, сећање, веровање, намера, заборав итд. Они су повезани са синтаксичким, семантичким и прагматским аспектом језика. Са семантичког гледишта ментални глаголи представљају *“језик ума”*. Сматра се да ментални глаголи стварају директну конекцију између језика и развоја когниције како код деце типичног развоја тако и код деце са специфичним поремећајем језика. Деца са специфичним поремећајем језика имају дефицит у развоју речника и учењу речи (Alt & Suddarth, 2012; према Милошевић, 2019).

Оно што отежава дијагностиковање јесте диференцирање специфичног језичког поремећаја од нормалних варијација у развоју. Деца типичног развоја се међусобно разликују у погледу узраста када проговоре, као и по динамици усвајања језика и аутоматизације говорно-језичких функција. Поремећаје у развоју говора и језика карактерише прожимање симптома и удружено испољавање поремећаја или коморбидитет. Проучавање коморбидитета је од значаја за разумевање природе поремећаја, утврђивање етиологије, диференцијалну дијагнозу и третман (Вуковић, 2015).

Може се закључити да деца са СЈП испољавају дефиците лексичко-семантичких способности који се испољавају у отежаном лексичко-семантичком процесирању као и тешкоћама у употреби речи у спонтаном говору.

## **10.2. Лексичко-семантичке способности код деце са оштећењем вида**

Када је у питању однос између развоја језика и оштећења вида, треба нагласити да овај однос није у потпуности разјашњен. Највећи број студија настоји да утврди да ли оштећење вида утиче на језички развој, односно да ли доводи до застоја у језичком развоју. Вуковић (2007) наводи да аутори различито посматрају утицај оштећења вида на развој језика. Неки аутори сматрају да оштећење вида доводи до заостајања у развоју језика, док други пак сматрају да оштећење вида нема директан утицај на језички развој.

У истраживању у коме је проучаван однос развоја језика и оштећења вида код деце, подаци су добијени на основу слободних асоцијација речи и имају широку примену у проучавању лексичке, семантичке и граматичке структуре као и у праћењу језичког развоја (Вуковић и сар., 2014). У истраживању је учествовало 68 ученика, оба пола. Ученици су били узраста од првог до осмог разреда основне школе. Примењен је Тест слободних асоцијација речи Кент-Розенофа који је адаптиран за српско говорно подручје.

Добијени одговори су подељени у две категорије: парадигматске и непарадигматске, а затим су они анализирани у односу на пол и узраст испитаника. Резултати истраживања говоре у прилог томе да ученици продукују више парадигматских одговора у односу на непарадигматске што показује да оштећење вида не нарушава развој језичке структуре. Детаљна анализа добијених резултата је показала да постоји тенденција смањења броја парадигматских одговора код деце старијег школског узраста. Код њих се јавља повећање синтагматских одговора. Закључено је да слободне асоцијације речи представљају значајну технику која помаже у процени језичког развоја код деце са оштећеним видом.

Годину дана касније након претходног истраживања, иста група аутора је поредила језички развој деце са оштећењем вида и деце типичног развоја. У истраживању је учествовало 68 ученика, оба пола, са оштећењем вида, од првог до осмог разреда основне школе и 141 ученик типичног развоја, исте старосне доби. Као и у претходном истраживању и овде је примењен Тест слободних асоцијација речи. Добијени резултати у подељени на парадигматске и непарадигматске и анализирана је њихова учесталост у односу на узраст и

пол испитаника. Такође је упоређена учесталост парадигматских и непарадигматских одговора ученика са оштећењем вида и ученика типичног развоја.

Резултати истраживања показују да испитаници на свим узрастима, како они са оштећењем вида тако и без оштећења, дају значајно више парадигматских одговора у односу на непарадигматске и синтагматске. Анализа добијених резултата је показала да ученици са оштећењем вида дају значајно више парадигматских одговора у односу на децу типичног развоја. На основу ових истраживања аутори су закључили да деца са оштећењем вида имају релативно уредан ток језичког развоја (Вуковић и сар., 2015).

У погледу развоја лексичких способности, слепа деца много чешће употребљавају хипоекстензије у именовању објеката и тешко тај назив генерализују на њему сличне објекте. Генерализација се углавном одвија путем тактилно-кинестетског система, што није неуобичајено (Јовановић и Славнић, 2009).

### **10.3. Лексичко-семантичке способности код деце са интелектуалном ометеношћу**

Показано је да деца типичног развоја приликом дефинисања појмова дају апстрактније дефиниције од деце са интелектуалном ометеношћу (ИО). Деца са сниженим менталним способностима су давала описно-конкретније дефиниције, а са повећањем узраста примећено је да и код ове деце расте способност давања апстракцијих одговора (Cornwell, 1974; према Јовановић и Славнић, 2009). Сматра се да је успорена семантичка обрада код деце са ИО последица неефикасности централног система за обраду информација што се нарочито испољава на плану обраде сложенијих језичких информација (као што је дискурс). Ова деца показују знаке великог кашњења када је у питању лексичко-семантички развој у односу на календарски узраст, без обзира на етиологију ИО (Јовановић и Славнић, 2009).

## 11. ПРОЦЕНА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Лексичко - семантички развој детета се углавном посматра кроз развој речника и способност дефинисања појмова. Међутим проучавање семантичког развоја подразумева много више од праћења простог повећавања фонда речи (Вуковић, 2015).

Ниво развијености лексичко-семантичке структуре се може открити на више начина. Један од показатеља нивоа развоја лексичке семантике је познавање семантичких обележја речи: синонимије, хомонимије, антонимије и метонимије (Вуковић, 2012). Испитивање лексичког развоја на српском говорном подручју су показала да постоји одређена хијерархија у усвајању значења речи (Владисављевић, 1983). Процена семантичког нивоа језичке структуре путем значењских односа између речи, могу да укажу на струкуру лексикона која је у директној вези са нивоом когнитивног развоја, а развијеност значењских односа између речи је у уској вези са денотативним и категоријалним функцијама језика (Robinson & Robinson, 1992; Luriја, 2000; према Лазаревић 2011).

Лексичко-семантички развој се може утврдити и помоћу способности дефинисања појмова. У лингвистичком смислу под дефиницијом се подразумева, лексичка дефиниција којом се ограничава, односно конвенционално значење неког израза чини коначним. Појмови представљају целокупно знање о неком предмету или садржају. Уколико је појам који се дефинише афективно и искуствено ближи особи, утолико је дефиниција дужа. Емпиријски подаци показују да се код деце основношколског узраста осећа тежња ка порасту дужине реченице и проширивању опсега речи у дефинисању појмова, док су одрасли склонији сажимању. У каснијим разредима код деце долази до сажимања. Начин на који ће се појмови дефинисати зависи од узраста, средине, интелигенције, искуства говорника, као и значењског садржаја појма који се дефинише. Појам се може дефинисати на више начина у зависности од конкретне ситуације. Велики број речи у реченици не значи нужно да је њен квалитет добар, већ само ако се користе адекватне категорије могуће је добити и квалитетан одговор. Степен језичке развијености можемо утврдити у зависности од склопа реченице и начина дефинисања појмова. Према Кашић (2002) да би се дошло до дефинисања значења неког именованог појма, уочавањем његових општих и посебних карактеристика које га потпуно диференцирају од других појмова, потребно је да се стекну услови когнитивне и лексичке зрелости. Обзиром да се у школској средини мења дечије говорно понашање, као што се

мења и развија и дечије мишљење, долази до повећања развоја способности дефинисања појмова.

Један од начина процене организације лексичко-семантичке мреже представља процена стратегије процесирања лексичких јединица, која се најчешће мери задацима дефинисања речи, означавања вишезначних речи и тестом асоцијације речи (Boucher, 2008; McGregor et al., 2012; Norbury, 2005; према Дрљан, 2017).

Техником слободних асоцијација речи се такође може проценити лексичко-семантичка развијеност деце. Појам асоцијације речи се односи на везу између две или више речи, која је створена према асоцијативним законима. Постоје две врсте асоцијација речи:

- *слободне* (неограничене) – однос између асоцираних елемената (тј. дражи и одговора) није ограничен на неку посебну врсту;
- *контролисане* (ограничене) – у којима драж и одговор треба да буду у неком задатом односу (супротност, синонимност, подређеност, атрибутивност и др.), чиме се ограничава деловање асоцијативних закона (Гашић Павишић, 1981).

Техника слободних асоцијација подразумева потпуну слободу испитаника. Састоји се у томе да се испитанику саопшти одређена реч (драж) након чега он даје одговор који му се први јавио у свести након примања дражи. Слободне асоцијације испитаника на речи- дражи могу се поделити на синтагматске и парадигматске, па на пример ако је стимулус *пријатељ*, а реакција *непријатељ*, реч је о парадигматској асоцијацији, а ако је на исти стимулус реакција *добар*, реч је о синтагматској асоцијацији.

Током одрастања долази до континуираног пада синтагматских одговора, па се долази до закључка да је доминација парадигматских одговора у суштини повезана са вишим нивоом језичког развоја. Код деце старијег узраста карактеристично је претежно парадигматско одговарање као зрели асоцијативни одговори. Ранија истраживања указују на то да парадигматски ниво одговара не достижу она деца која имају одређене облике дискогниција или неразвијености говора. (Ћордић и Бојанин, 2011 ).

Испитивање техником слободних асоцијација речи омогућава се увид у лексичку, семантичку и граматичку структуру неког језика, а поређењем карактеристика асоцијација речи између испитаника различитих узраста стиче се увид у процес усвајања језичке структуре, као и нивоа развијености језика појединца (Вуковић и сар., 2014).



## 12. ЗАКЉУЧАК

Основни циљ овог рада био је преглед литературе и систематски приказ лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста.

Највећи број доступних истраживања бавио се проучавањем ових способности код млађе деце. Углавном је основни фокус студија био усмерен на изучавање значењских односа међу речима.

Већина аутора указује на узраст као значајну варијаблу у поступном и систематском развоју лексичко-семантичких способности. Млађа деца углавном на Тесту асоцијација дају синтагматске одговоре, док старија деца више дају одговоре парадигматског типа.

Значај развоја лексичко-семантичких способности је велики. Сматра се да је језички капацитет важан чинилац који утиче како на развој лексичко-семантичких способности у школи тако и на успех у учењу. Због тога Чолић (2013) сматра да развијање језичких способности ради подстицања образовног развоја у школи има посебан значај. Развој семантике је условљен развојем других нивоа језичке структуре, односно првенствено зависи од изграђености и интегрисаности синтаксичког нивоа језичког развоја, док развој лексичког фонда подразумева и дететово схватање стварности, развијање његових менталних функција, као и развој категоријалног мишљења. Наставници би у раду са децом требало да имају приступ језика у употреби што би подразумевало да ученици и њихови наставници кроз реалне језичке ситуације, писане и говорне, расправљају о дистинктивним својствима језика и на тај начин развијају свест о томе шта је језик и како се користи, што ће постепено увећати њихову способност да се служе њиме.

Стевановић и Лазаревић (2014) су закључиле да код ученика млађег школског узраста, семантички развој није на задовољавајућем нивоу.

С обзиром да се у школском узрасту кроз процес читања проширује вокабулар код деце, у литератури се посебно скреће пажња на упућивање деце на читање. Овим путем деца поступно и систематично богате свој речник, уче основно и пренесено значење, тумаче пословице и др. (Драгић, 2018).

Прегледом доступне литературе може се закључити да постоји ограничен број истраживања која су се бавила испитивањем лексичко-семантичких способности код деце млађег школског узраста, нарочито на српском говорном подручју.

С обзиром да различити аутори указују на адекватност развоја различитих нивоа језичке способности на развој и стицање школских вештина (читања и писања) на раном школском узрасту, као и на успех у школи, самим тим је указано и на значај адекватне

процене и истраживања у овој области. Такође је указано и на значај интензивног развоја језичких вештина у школском периоду, те је ова чињеница плодно тло за будућа истраживања и истицање значаја логопедске процене и третмана код деце млађег школског узраста.

## ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић, И., Вуковић, М., и Вуковић, И. (2012). Лексичко- семантичке способности адолесцената са поремећајима у говорном и језичком развоју. Београдска дефектолошка школа, Вол. 18 (3), бр. 54, 487-503.

Арсенић, И., Вуковић, М., Јовановић-Симић, Н., Петровић-Лазих, М., Доброта, Н., Вуковић, И., Дрљан, Б., Шеховић, И. (2015). Компаративна анализа слободних асоцијација речи деце са оштећењем вида и деце типичног развоја, Зборник радова IX међународног научног скупа „Специјална едукација и рехабилитација данас“ (стр. 17-25), септембар, Београд: Универзитет у Београду- Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction, *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(7), 528-537.

Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. *Vocabulary instruction: Research to practice*, 28-40.

Бугарски, Р. (2003). Увод у општу лингвистику, Београд: Чигоја.

Владисављевић, С. (1977). Поремећаји говора у школске и предшколске деце, Савез друштва дефектолога Србије, Београд.

Вуковић, М. (2016). Афазиологија, четврто издање. Београд: Удружење логопеда Србије.

Вуковић, М., и Вуковић, И. (2007). Однос развијености лексикона и социјалне зрелости код деце са развојном дисфазијом. Београдска дефектолошка школа, 2, 111-122.

Вуковић, Б., Вуковић, М., и Ћаласан, С. (2017). Развој вокабулара код дјеце са говорно-језичким поремећајима и дјеце типичног језичког развоја: прелиминарно испитивање. *Eurlyaid Conference*, (167-174), 6-8 октобар, Београд: Универзитет у Београду- Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Вуковић, М., Јовановић-Симић, Н., Петровић-Лазих, М., Терзић, И., Вуковић, И., Шеховић, И. (2014). Неки аспекти слободних асоцијација речи код деце са оштећењем вида. Зборник радова VIII међународног научног скупа „Специјална едукација и рехабилитација данас“ (стр. 85-91), новембар, Београд: Универзитет у Београду- Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Гашић-Павишић, С. (1981). Слободне асоцијације речи код деце. Институт за педагошка истраживања, Просвета.

Голубовић, С. (2011). Дислексја, дисграфија, диспраксија. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Голубовић, С. (2016). Развојни језички поремећаји, треће допуњено и измењено издање. Београд: Друштво дефектолога Србије.

Доброта, Н. (2009). Краниофацијални говорни поремећаји (стр. 73). Београд: Завод за психофизиолошке поремећаје и говорну патологију.

Драгић, Ж. (2018). Уџбеници српског језика и лексичко-семантичко богаћење ученика млађег школског узраста. Наша школа, Бр. 2, 139-155.

Драгићевић, Р. (2010). Лексикологија српског језика. Београд: Завод за уџбенике.

Дрљан, Б. (2017). Лексичке способности код деце са специфичним језичким поремећајем (Докторска дисертација). Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Drljan, B. & Vuković, M. (2019). Comparison of lexical-semantic processing in children with developmental language disorder and typically developing peers. Govor, 36 (2), 119-138.

Дурановић, М., Јовановић-Симић, Н., Бегич, Л., Мркоњић, З., Рахмановић, Д. (2019). Језик и језички поремећаји.

Ивановић, М. (2013). Продукција напореднословених и зависнословених реченица у наративним текстовима деце од осам и десет година. Специјална едукација и рехабилитација, Београд, Вол. 12, бр. 2, 163-178.

Јовановић-Симић, Н., и Славнић, С. (2009). Атипичан језички развој. Београд: Друштво дефектолога Србије и Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Кашић, З. (1996). Улога семантичког језгра лексеме у богаћењу активног деце речника. Београдска дефектолошка школа, бр.1, 15-21.

Кашић, З. (1998). Поступност успостављања значењског односа хипонимије у деце лексикону, Београдска дефектолошка школа, бр.2, 96-108.

Кашић, З. (2002). Аграматична продукција и семантичка „збрка“ код деце раног школског узраста. Истраживања у дефектологији, број 1, Дефектолошки факултет, Београд, 113-130.

Kuvač, J., i Mustapić, M. (2003). Rani leksički razvoj- odnos nadređene i osnovne razine u usvajanju reči. Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa „Dijete i jezik danas“ (str. 67-77), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera- Visoka učiteljska škola u Osijeku.

Лазаревић, Е., и Стевановић, Ј. (2018). Развијеност и разумевање метафоре код деце предшколског узраста. Иновације у настави, XXXI, 49-60.

Лазаревић, Е. (2011). Усвојеност значењског односа хипонимије у категорији конкретних именица у језику дисфазичне деце. Васпитање и образовање, Завод за уџбенике и наставна средства, Подгорица, 25-39.

Лазаревић, Е. и Шефер, Ј. (2009). Језик уџбеника наративних предмета: разумевање речи у седмом разреду основне школе. Зборник института за педагошка истраживања, 41(2), 418-436.

Лазаревић, Е., и Стевановић, Ј. (2015). Развијеност хипонимије у језику ученика млађег основношколског узраста. Настава и васпитање, 64(1), 39-54.

Матејић-Ђуричић, З. (2010). Увод у развојну психологију. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Матејић, С. (2009). Лексикологија и лексикографија: компаративни приступ. Загреб, Филологија 53, 93-104.

Милошевић, Н. (2019). Фонолошка способност и фонолошки поремећаји. Београд: Висока школа социјалног рада.

Милошевић, Н., и Вуковић, М. (2011). Лексичко-семантичке способности деце са специфичним језичким поремећајем и неспецифичним променама електроенцефалографских активности. Специјална едукација и рехабилитација, Београд, Вол. 10, бр. 3., 435-443.

Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents and adults, 368-373.

Петровић, Б., и Вигњевић, Ј. (2015). Овладавање синонимима у школскоме раздобљу језичнога развоја говорника хрватскога језика. Језик: часопис за културу хрватскога књижевног језика, 62(1), 15-28.

Пешић, Ј. (1995). Развој појмова на раном основношколском узрасту. Психологија, 28(3-4), 283-303.

Повше-Ивкић, В., Крстић, Н., Радосављевић, Ј., Видовић, П., Вуксановић, Ј. (2002). Неурокогнитивни развој код деце млађег школског узраста (II)- Језичке способности. Психијатрија данас, 34(3-4), 333-348.

Прчић, Т. (2008). Семантика и прагматика речи. Нови Сад: Змај.

Радоман, В. (2003). Психологија језика и језичких поремећаја. Београд: Дефектолошки факултет.

Радуловић, М. (2017). Усвајање српског као матерњег језика. Синтеза, бр. 11, 109-122.

Стевановић, Ј., и Лазаревић, Е. (2014). О појединим аспектима семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста. Институт за педагошка истраживања, Београд, бр.2, 299-319.

Стевановић, Ј. и Лазаревић, Е. (2015). Показатељи семантичког развоја ученика раног школског узраста. Зборник радова „Допринос истраживачких налаза унапређењу образовне праксе“ (стр. 23-28), 8. април, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Стрижак, Н. (2019). О димензијама лексичког знања, начинима његовог стицања и процене. *Примењена Лингвистика*, 20, 19-30.

Carroll, D. W. (1994). *Psychology of language* (2nd ed.). Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Ћаласан С., Вуковић Б., и Арсић, Р. (2017). Утицај образовног статуса родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности дјеце млађег школског узраста. *Педагошки факултет, Бијељина: Нова школа број XII (2)*, 30-42.

Ћордић, А. и Бојанин, С. (2011). *Општа дефектолошка дијагностика*. Београд: Завод за уџбенике.

Ћуркин, В. (2003). Улога лексичких вежби у богаћењу речника ученика у нижим разредима основне школе. *Норма*, 9 (1), 125-141.

Crystal, D. (1987). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.

Clark, E. V. (2017). Later lexical development and word formation. *The handbook of child language*, 393-412.

Чабаркапа Н., Пунишић, С., Суботић, М., Фатић, С. (2013). Рефлексија асоцијација речи код деце на процес васпитања и образовања. *Настава и васпитање, Београд, Број 4*, 591-601.

Чолић, Г. (2013). Динамика развоја лексикона код деце млађег школског узраста. *Специјална едукација и рехабилитација, Београд, Вол. 12, бр.4*, 441-453.